

## KUTATÁS KÖZBEN

---

### Az iskola szerepe a gyermekek szociális biztonságának erősítésében

*„Köszönöm, a gyerekek megvannak...”*

A pedagógus szakma a nyolcvanas években – elsősorban az oktatásszociológia akkori eredményeinek hatására – szembe kellett, hogy nézzon az iskolai személyiségformálás megváltozott szükségleteivel. Az iskolai szolgáltatások megújításán fáradozók azonban ebben az időben elsősorban a családi nevelés hiányosságait pótolandó reszocializációs, korrekciós funkciót hangsúlyozták. Miközben a különböző tanterv-elméleti bizottságok újabb és újabb tananyagok kijelölésén fáradoztak, a családok életviteli és nevelésben betöltött funkciói olyan változásokon mentek keresztül, amelyre vonatkozóan a neveléssel hivatásszerűen foglalkozók nem rendelkeztek értelmezési keretekkel, megfelelő szakmai tudással. Eszköztelenül és kiszolgáltatottan szemlélték, hogy jelentős társadalmi csoportok gyerekei, azaz a tanulók egy számottevő része nem képes felvenni az iskola ritmusát, ők szinte csak fizikailag vannak az iskolában. Ami ott történik, az nem érinti meg őket, az események mintegy „a fejük fölött” zajlanak.

A társadalmi tagoltság és a szegregáció iskolán belüli megjelenése és kezelésének problémája – megoldandó feladatként – csak a kilencvenes években fogalmazódott meg. Az ehhez vezető út legfontosabb lenyomatait a magyar nevelésszociológia őrzi. A gyermekek társadalmi körülményei iránti érdeklődés hol búvópatak-szerűen, hol a hazai szociológiai irodalom széles medrére, erős sodrású folyamaként tűnt fel. A favorizáltság és üldözöttség periódusa váltották egymást.

A szakmai szempontok és az aktuális politikai lehetőségek egymást segítő vagy egymás ellenébe forduló együttállásai fénytörésében két fővonulat alakult ki; mint Kozma (1985)<sup>1</sup> a hátrányos helyzet kutatásának történetét feldolgozó tanulmányában definiálja, az ún. mikroszkopikus és makroszkopikus megközelítések.

Az elemző visszatekintés rámutat, hogy valódi vizsgálatok a negyvenes-ötvenes években természetesen még nem folytak, a társadalmi igazságosság mindenek felettiségének hirdetésével nem fért össze a létező egyenlőtlenségek tényleges elemzése, okának és kezelésének lehetséges módjai iránti elkötelezett érdeklődés.<sup>2</sup>

A hatvanas években a homogén társadalom ideája lebegett a politikai hatalom birtokosainak szeme előtt s a létező rendszer alapjai megkérdőjelezésének számított a társadalmi tagoltság s még inkább a szegregáció, a kirekesztettség problémájának vizsgálata. Ilyen jellegű ügyek

---

1 Kozma Tamás.: Előadás az ISA neveléstudományi szekciója regionális konferenciáján. *Kézirat, OKI 1043/1985.*

2 Ha valaki – mint Ravasz J. (1949) – mégis arra merészkedett, hogy az iskolai kudarcok hátterét tárja fel; megbélyegzést és kiközösítést vett magára. „Mivel etnológiai, mikroszkopikus módszerekkel az iskolai kudarc elterjedtségét mutatta be, zavart okozott az oktatáspolitikai alakulásában. A kutatásnak jobb lett volna azt bemutatni, hogy milyen sikerekkel járt az iskolareform; ez a kutatás azonban inkább hibákra mutatott rá. Az Országos Neveléstudományi Intézetet is feloszlatták 1949–50-ben, főleg ezért...” Kozma (1985)

legfeljebb, mint az átkos múlt maradványai jelenhettek meg a közvélemény előtt – elsősorban a „szocialista mezőgazdasági nagyüzem” politikai propagandafüzetek ideálképeinek megfelelő kialakulását akadályozó tanyarendszer bírálatahoz kötötte. A „tudás társadalmi elosztását”, az iskolában tapasztalható egyenlőtlenségeket feltáró – nagy mintás, statisztikai elemzésen alapuló – vizsgálatával Ferge a töretlen iskolai sikerek politikailag is támogatott nimbuszát törte össze.<sup>3</sup>

Ferge nyomán többféle módszer igénybevételével, egymástól lényegesen eltérő terepeken folytattak szociológiai vizsgálatokat az iskolai előmenetel társadalmi meghatározottságával összefüggésbe.<sup>4</sup> Ezek közül Gazsó<sup>5</sup> munkáit említi első helyen az idézett tanulmány, aki tovább árnyalta és az iskolarendszer fejlesztésére vonatkozó javaslatával valamint a társadalmi mobilitás értelmezésével vitte tovább a hazai iskolaszociológia ügyét. „Noha ugyan nem ajánlott igazi pedagógiai programot a hátrányos helyzet megszüntetésére.” (Kozma, 1985)<sup>6</sup>

A vizsgált jelenségek azonosításra használt fogalmak, mint a szegénység, depriváció, (többszörösen, ill. halmozottan) hátrányos helyzet – a hétköznapi, a politikai, és a tudományos szóhasználatban egyaránt – keverednek egymással.

A *szegénység* egy korábbi társadalomtörténeti korszakhoz fűződő fogalom, s tartalma is elsősorban abban a kontextusban érvényes (annak ellenére így van, hogy a jelenség még ma is létezik).

A *depriváció* a társadalomtudományi elemzésekben használatos szakkifejezés, s azt a iparosodott társadalmakban létező jelenség-együttest jelöli, amelynek lényege, hogy az érintett (deprivált) társadalmi csoportok a társadalom többségéhez képest rosszabb megélhetési, iskolázási, mobilitási, érdekérvényesítési lehetőségekkel rendelkeznek. A szegénység fogalmától eltérően tehát nem az alapvető javak hiánya, ill. az elsődleges szükségletek kielégítésének kor-

3 Ferge Zsuzsa: (1969) – többek között – az iskolai osztályzatok és a fiatalok társadalmi származása közötti szabványosított összefüggéseket mutatta ki. Mint a hazai nevelésszociológia fejlődését bemutató tanulmányában Kozma (Kozma, 1985) jelzi: „adatainak súlyát csak növelte az a tény, hogy azok a Központi Statisztikai Hivatal gyűjtéséből származtak. Ilyenformán egyrészt »hivatalosak« voltak, nem lehetett rájuk fogni, hogy szakmailag érvénytelenek vagy illegálisak. Másrészt pedig országosak voltak; tehát nem lehetett megcáfolni őket egy-egy iskola vagy egy-egy pedagógus esetleg ellenkező eredményeivel.”

4 A modern hazai nevelésszociológia lábra kapása – Pataki szerint – az Országos Pedagógiai Intézet keretében a hatvanas években létrejött nevelésszociológiai munkaközösséghez köthető. (lásd: Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1963.) Ő Gazsó Ferenc, Várhegyi György, Sántha Pál, Katona Katalin, Varga Éva, Tóth László nevét említi. [ami] „... kiváló művelőkkel gyarapodott (Ferge Zsuzsa, Kozma Tamás, Csákö Mihály, Bajomi Iván, Liskó Ilona és sokan mások).” Vö.: Pataki Ferenc: Valóságorientáció a nevelésben. (Educatio 10. Évf. 4. sz. 672–673 o.)

5 Gazsó Ferenc erre így tekint vissza: „Ha az összegzés szándékával áttekintjük az elmúlt közel négy évtized kutatási tapasztalatait, egyértelműen azt konstatálhatjuk, hogy oktatási rendszerünk mindvégig eszköztelennek bizonyult a szocio-kulturális eredetű iskoláztatási esélykülönbségekkel szemben. A társadalmi eredetű indulási hátrányokat nem sikerült pedagógiai hatásokkal enyhíteni. A kutatási tapasztalatok e tekintetben egyértelműek. Úgy tűnik fel, hogy a *közoktatás-politikában* az elmúlt évtizedekben *nem is történt* komolyan vehető kísérlet arra, hogy az oktatási rendszert képessé és *alkalmassá* tegyék a *szocio-kulturális gyökerei egyenlőtlenségek* valamint *kezelésére, korlátozására*.” = Gazsó Ferenc: Mit tehet az iskola? (Educatio 10. Évf. 4. sz. 646 o.) [Kiemelés tőlem. E. Z.]

6 Ahogy erre Ferge Zsuzsa az Educatio Ezredforduló számában (Educatio 10. Évf. 4. sz.) visszaemlékszik: „Mi roppant nagy hangsúlyt fektettünk arra, hogy hogyan függnek össze a származás és a párhuzamos osztályokba rendeződés. ... arra jutottunk, hogy a formális egyenlőségre épülő egységes kötelező általános iskola mögött örösi differenciálódás zajlik iskolák között és iskolán belül is. ... Akkoriban ezek mind politika-kritikaként jelentek meg, hiszen akkor a politika az egyenlőségelvet hirdette. Ma a politikát nem érdemes ezzel kritizálni, mert a politika célja az, hogy igen, szelektálódjanak a gyerekek, legyenek külön iskolákban. ... Azt senki sem mondja ki, hogy a köz- vagy magánpénzből fenntartott kiváló iskolák léte egyben azt is jelenti, hogy a rosszabb helyzetű gyerekeknek még rosszabb lesz.” (699. o.)

látozottsága áll előtérben. E fogalmak keveredésének az egyik oka éppen az, hogy a magyar társadalom egészét még a 80-as években is e két társadalomtörténeti korszak közötti átmene-tiség állapota jellemezte.

A (többoldalúan) *hátrányos helyzet* kifejezés Magyarországon a szegénység kifejezés kiváltá-sára szolgáló eufemizmusként került használatba nagyjából a 80-as évek elejétől. Olyan gyűjtőfogalom, amely eltérő jellegű tényezőket kapcsol össze. (A jelenség részét alkotó deviancia fogalma maga is egymástól sokban különböző jelenségek gyűjtőfogalma.)

A továbbiakban mi inkább a *speciális szükséglettel élő* kifejezést használjuk, hiszen valami-lyen szempontból minden bizonnyal mindannyian hátrányos helyzetűek lehetünk. S ez még a legtokéletesebben működő társadalomban is így lenne, azaz lehet, hogy lehet tenni valamit ellene, de eleget tenni biztosan nem. A speciális szükséglet pedig aktivitásra ösztönző, választ igénylő formula. Minél pontosabban azonosítjuk a ki nem elégített szükségletet, annál köze-lebb vagyunk a megoldáshoz!

Ha a választ igénylő problémákat próbáljuk sorra venni, akkor egyrészt szembesülünk a nagy társadalmi mozgások okozta gyűrődések hatásaival: az elnéptelenedő aprófalvak megvál-tozott szociokulturális összetételével, a regionális munkaerőpiac hektikus mozgásával, az em-berek időháztartásának felbomlásával, a teljesítménykényszerrel, és más jelenségekkel; melyek mind-mind hatással vannak a gyermektársadalom esélyeire.

Ezen túl a gyermekek életének minden napos elemévé váltak a harag, a figyelemhiány, a bántalmazás, az erőszak, a kábítószer és a többi abuzus, az alkohol, a bizonytalanra váló családi kötelek között való élés, az öngyilkosság, a halállal való találkozás, a nemi előítéletek és szexuális visszaélések. Az egyre brutálisabban megjelenő rasszizmus, a toleranciahiány.

### *Miért épp az iskola?*

A pedagógiai szakírók körében általában elfogadott, hogy a nevelési intézmények mindenna-pi életének szerves részét képezik a deviáns, a normáktól eltérő magatartású gyermekek, fiatal-ok problémái. „Az átnevelés teljes értelmében a normál pedagógiai esetek sorába tartozik, és a pedagógiai folyamat számos variációját foglalja magába. Külön feladatot jelent az iskola munkájában a felzárkóztatás, a nehezen nevelhető, hátrányos helyzetűek gondozása. Hiszen az iskolai tevékenység számára igen sok gondot jelent éppen a szociális körülmények romlása, a perifériára szoruló növendékek beépítése a normális nevelési folyamatba.”<sup>7</sup>

A fenti idézet arra példa, amit a pedagógiai folyamatok önellentmondásaként írhatunk le. A nehezen nevelhető gyerekekkel kapcsolatban még ma is sokhelyütt felbukkan az a nézet, hogy a megfelelő körülmények hiánya (családi háttér, szociokulturális környezet) esetén a legjobb a gyerek kiemelése, a nevelőotthoni, intézeti elhelyezés. S ha nem is tágtjuk eddig az ellent-mondást, azt azért nem lehet nem észre venni, hogy a *normál* és a *nehezen nevelhető* az két féle gyerek és más-más féle gondoskodást igényelnek.

A helyzetet úgy jellemezhetjük, hogy egy-egy pedagógus, ha felismeri saját beavatkozása korlátjait, ezt közvetlenül rávetíti az őt alkalmazó iskola, mint szervezet tehetetlenségére s innen már csak egy lépés magát a szolgáltatási ágazatot – az iskolarendszert – felmenteni beavatkozás felelősségének súlya alól.

Ez a fajta „szerepértelmezés” tipikusnak tekinthető a magyar közoktatásban. „Az *elmúlt években a közoktatásból megfelelő végzettség nélkül kilépő, lemorzsolódó tanulók aránya 25–30*

<sup>7</sup> Petrikás Árpád: Embernevelés – iskola – pedagógus. = Iskolapedagógia. Az embernevelés iskolapedagógiai alap-jai. Eger, 1995. 105. old. Fontos azonban megjegyezni, hogy ebben a problémaértelmezésben a normál és nem normál díchichoma megjelenik s kifejezett figyelmet igényel a stigmatizáció elkerülése.

*százalék körül volt.*<sup>8</sup> – mondja ki egy stratégiai céllal fogalmazott tanulmány. A diagnózis felállítása és a kivezető utak meghatározása között azonban nem látni szerves kapcsolatot. Az oktatáspolitikai távlati programja önmagába forduló – mindenből egy kicsit jobbat – elvét követő, a normatív követelményeket ismétlő, a felelősség-megosztás és a feladatok delegálásának elvét fel nem ismerő kíváncsi lista. A hangsúly a tartalmi fejlesztésen, az értékelési rendszer korszerűsítésén és a pedagógus szakma megújításán van. Csak ezeket a dimenziókat követően jut el az elemzés a tanulásban lemaradó fiatalok megkülönböztetett támogatására vonatkozó igény kifejezéséig.

Ezen belül – miután sorra veszi a fókuszcsoportokat<sup>9</sup> – az összes javaslat megmarad a szűken vett iskoláztatás keretein belül s az alábbiakban foglalható össze:

- a fiatalok lehetőleg ne csak iskoláztatásuk kezdetén, de az alsó-középfokú oktatás szakaszában is azonos célokat szolgáló iskoláztatást kapjanak,
- erősíteni kell felső-középfokú oktatás integrációs folyamatait,
- csökkenteni kell az iskolák közötti különbségeket
- a különböző felkészültségű és képességű tanulók előrehaladását a tanórán belüli differenciálással kell segíteni,
- az alapoktatás befejezéséig el nem jutó tanulók számára is biztosítani kell bizonyos ismeretszerzési lehetőségeket,
- a felnőttoktatás legyen még jobban a „második start” iskolája
- több és jobb továbbtanulással kapcsolatos tanácsadást (a szülők részére is),
- a különböző települések között kialakuló – oktatással kapcsolatos – esélyegyenlőtlenségeket kompenzálni kell, akár „kiemelt oktatási körzetek” kijelölésével.<sup>10</sup>

Egyetlen kitétel, egyetlen utalás sincs arra a lehetőségre, hogy komplex területfejlesztési, humánökológiai vagy szociokulturális problémaként kezeljük az iskolához kötődő hátrányokat és ezeknek a keretében tegyünk kísérletet a megoldásukra. Vagy – és ez a súlyosabb kíváncsi – a direkt *oktatási eszközrendszeren kívüli* tényezők (pl. maguk az érintett társadalmi csoportok, a gyerekek és szülei vagy más segítő szakmák képviselői stb.) bevonásának a szándékára.

Hogy ez nem csak oktatáspolitikai, vagy iskolaelméleti kérdés, hanem szakmai alkalmasság és módszertan kérdése, arra a tanári munka standardjainak kidolgozásában szerepet játszó megfontolásokat idézhetünk.<sup>11</sup> Nagyfokú megegyezés látszik például arra vonatkozóan a szakemberek körében, hogy az ilyen „követelményrendszer” azok az elvek „működtetik”, amelyek stratégiájukban, gyakorlatukban, biztonsági és fejlesztési elemeikben kifejezik *a tanulók szociális státusának támogatására való elkötelezettséget*, [kiemelés tőlem. E.Z.]; biztosítják, hogy mindenki – beleértve tanárt és diákot egyaránt – gyakorolhassa azokat a képességeit, amelyekkel rendelkezik (kompetencia alapú megközelítés); azt a tudást, ismeretet veszi alapul – (elis-

8 Forrás: A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája. Bp. 1996. 69–70.

9 „...a családi gazdaságba bevont falusi fiatalok; (b) a munkanélküliség miatt elszegényedő városi családok gyerekei; (c) a deviáns családi környezet miatt súlyosan sérült gyermekek; (d) a szellemi és részben fizikai fogyatékoság miatt megfelelő teljesítményre képtelen tanulók...” = In.: A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája. Bp. 1996. 70. oldal

10 Vö.: A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája. Bp. 1996. A 70. oldaltól a 73. oldalig.

11 Pl: INSTASC's Model Standards for Beginning Teacher Licensing, Assessment and Development, The National Policy Board for Teaching Standards. Forrás: Leithwood, K. – Edge, K. – Jantzi, D.: Educational Accountability: The State of the Art. *International Network for Innovative School Systems*. Bertelsmann F.P., 1999. 27. p.

meri és értékeli) –, amely jelen van s azt fejleszti, amely igényli a fejlesztést; gyakorlóí folyamatosan arra törekszenek, hogy a szakmai tevékenységük legjavát kínálják tanulóiknak.

Ezt a fajta szakmai alapkövetelményt az iskolának minden egyes tanulóval való kapcsolatában, az osztálytermi és egyéb közösségi szintereken zajló tevékenységében valamint szervezésében és irányítási módjában is tükröznie kellene.

### *A kritikus helyzetű kiskorúak problémáinak kezelése*

Miközben a szociológia megtanult beszélni a hátrányos helyzetről, valamint a halmozottan hátrányos helyzetről, a szegénységről, széles hatás-spektrumú intézkedések születtek a legkirkívobb nehézségek kompenzálására – az akkor uralkodó ideológia kifejezéseként általában – minden szelektivitást nélkülözve, „kvázi alanyi jogon”. (Ilyen intézkedés a fizetett gyermek-gondozási idő három évre történő kiterjesztése, a lakásépítés előre gyártott nagypaneles módszerei s az ehhez kapcsolódó támogatási rendszer például.)<sup>12</sup> Eközben a szociális munka eszközei, az egyéni életvezetési problémákban való segítő részvétel és a mindennapi szolidaritás teljes hiánya miatt a lejtőn lefelé indulóknak esélyük sem adódott a megállásra vagy visszafordulásra. Létezett tehát a környezet tényleges igényeire válaszolni képtelen oktatási-nevelési szolgáltatás, léteztek a társadalmi egyenlőtlenségek, de a kettő közötti összefüggések felismerésén túl az ellentmondások feloldása érdekében a nyolcvanas évek kezdetéig gyakorlati lépés nem történt.

Ebben az időszakban is voltak természetesen szervezetek és intézmények, amelyek a kiskorúak védelmét szolgálták. Ezek egy része a szociális feszültséget egészségügyi kérdésként kezelve próbált eljárni, abból a megfontolásból, hogy a tanulás-zavaros, nehezen nevelhető gyerek háttérében minden bizonnyal valamilyen egészségügyi problémának kell állnia s az ilyen gyerekekkel zárt egészségügyi intézményekben kell foglalkozni, lehetőleg távol a gyermek természetes környezetétől!

Más irányú, de az intézkedés „levezenylésének” a módját tekintve hasonló megoldás a gyámügyi, igazságügyi modell: Korán ki kell emelni a gyereket a számára hátrányos szülői környezetből s a legkisebb vétség esetén „legjobb a szakszerű zárt intézeti gondoskodás!” – vallották e koncepció képviselői.

A gyermekvédelem – tágabb – fogalmába lényegében beletartozónak tekintenek mindent, amit a gyermek érdekében a család, az óvoda, az iskola, a munkahely, a társadalom bármely intézménye tesz. Szűkebben értelmezve, a gyermekvédelem feladatkörébe csak az *állam különleges védelmére* szoruló árva, félárva, környezetében nevelhetetlenné vált vagy veszélyhelyzetbe került, a züllés veszélyének kitett, elhagyott lelkiileg sérült gyermek védelme, nevelése tartozik.<sup>13</sup> – fogalmaz a téma szakértője, s az a legtragikusabb ellentmondás ebben a meghatározásban, hogy éppen az átmenet problémái rejtve maradnak.

Az azonosítatlan felelősség, a kifejtetlen szakmai szerepek, a különböző közreműködők közötti együttműködés összehangolásának hiánya szorítja ki a tényleges tevékenységekből a fenti intézményeket, köztük az iskolát.

Magyarországon gyakorlatilag előzmények nélküli volt az a kísérleti program a kilencvenes években, melynek során a gyermekek szociális státusát támogató funkciók plasztikusabb be-

12 Ezek a jóléti ill. lakhatási támogatási rendszerek valójában érzéketlenek voltak az egyes emberek, családok tényleges szükségletei iránt- (pl. mindenkinek ugyanakkora méretű lakást kínáltak) nagymérvű bürokráciával működtek és rendre újabb feszültségeket termeltek (pl.: gettósodás, slumosodás).

13 Cs. Rothermel Erika Szociális és kulturális igazgatás. Gyermek és ifjúságvédelem. Budapest, 1994.

töltése érdekében közvetlenül az iskolához köthető gyermekjóléti szolgáltatások kidolgozására vállalkoztunk Debrecenben egy lakótelepi komplex intézményben.<sup>14</sup> Megcsontosodott előítéleteket, a pedagógus szakmai önkép változásához kötődő súlyos, de indokolt kétegyekkel kellett megbirkózni új, bizonytalan szerepek felépítése és felvállalása érdekében. Szabályozatlan munkakör és bizonytalan körülmények várták az új útra vállalkozókat.

A helyzet jelentős mértékben, de nem alapvetően változott meg 1997 után, amikor a törvény erejével létrejöttek a gyermekjóléti szolgálatok. A sporadikus iskolai kezdeményezésekre a szociális szakma egy tömbben – teljes fegyverzetben a frontra küldött hadsereggel – válaszolt. Ez a lépés még inkább fontossá tette az immár különböző szakmai szolgáltatások „határvidekének”, együttműködésének és egymásra hatásának módszeres vizsgálatát.

Ennek érdekében született meg az a kutatási program<sup>15</sup> 1997-ben, amelyet „több éves altatás után” végül 2000-ben el tudtunk indítani az Oktatókutató Intézetben. Az adatfelvételt két nagyvárosra fókuszáltuk, Budapestre és Debrecenre. Ebben az volt a meghatározó motívum, hogy ezen a két településen az országos folyamatokat 6–8 évvel megelőzően – a múlt század kilencvenes éveinek kezdetétől – már létrejöttek gyermekjóléti szolgálatok.

E vizsgálat tervezésekor arra törekedtünk, hogy elsősorban azokat a pozitív törekvéseket ragadjuk meg, amelyek modellt nyújthatnak a szakemberek egy szélesebb csoportja számára. Ismeretlen terepen jártunk s ezért azt akartuk elsősorban megtudni, hogyan vélekednek saját munkájukról, lehetőségeikről az általunk felkeresett intézmények munkatársai.

Egy korábbi kutatásunkból is átvettünk egy megfigyelésen alapuló módszert, annak érdekében, hogy – kisebb elemszámon ugyan, de – „mikroszkopikus” alaposággal járjunk körül bizonyos, tipikusnak tekinthető helyzeteket, eseteket. Az „időmérleg a látogató egy napjáról” néven katalogizált eljárást magunk között csak „Pistike” vizsgálatnak hívtuk, s lényegét tekintve olyan „követő megfigyelésről” van szó, ami a megfigyelőtől különleges felkészültséget, nagyfokú érzékenységet és kitűnő kommunikációs képességet kíván meg egy időben.

*Az elvégzett munka táblázatos formában:*

Alkalmazott eszköz	Budapest	Debrecen	Összesen
Kérdőív gyermekjóléti szolgálatok részére	16	5	21
Kérdőív az iskolai szociális munkáról	45	14	59
Kérdőív iskolai gyermekvédelmi felelőssel	45	14	59
Interjú iskolai gyermekvédelmi felelőssel	40	14	54
Interjú gyermekvédelmi szolgálat vezetőjével vagy munkatársával	25	5	30
Esettanulmány kerületi gyermek és ifjúságvédelmi munkáról	8	2	10
„Pistike” vizsgálat	14	8	22
Dokumentumelemzés: (iskolai szervezeti-működési leírás, tanterv, iskolai szociális munkás, gyermekvédelmi felelős munkaköri leírása, munkaterve, beszámolója, gyermekjóléti szolgálat munkaterve, beszámolója, útmutatója stb.)	250	24	274
Egyéb adatszolgáltatás (minisztériumi, kerületi adatszolgáltatás, egyéb statisztikai elemzések)	5	2	7

<sup>14</sup> Eszik Zoltán: Egy mamut humanizálása. Az Újkerti Általános Művelődési Központ KOMA pályázata. 1995.

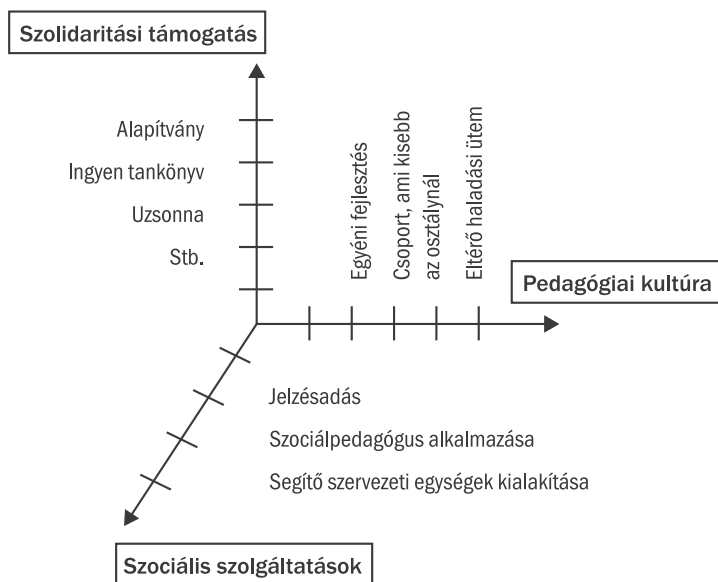
<sup>15</sup> Iskola és a gyermekjóléti szolgálatok kapcsolata. Kutatásvezető: Eszik Zoltán. Közreműködött: Dió Zoltán, Fábry Béla, Horváth Judit, Kocsis Magdolna, Korponay Bereniké, Kovács Balázs, Nagy Gyöngyi és Szigeti Gábor.

A sokféle eszköz jobbára kis esetszámmal a monografikus, kvalitatív feldolgozást igényelte, bár épp a minta sajátosságaiból fakadóan több területen sikerült reprezentativitást biztosítanunk. Ez megfelelt annak az igénynek is, hogy inkább a szervezetekben foglalkoztatottak szakmai attitűdjét, szerepfelfogását helyezzük középpontba és csak ezek peremfeltételeiként számoljunk az intézmények általános jellemzőivel, fizikai, technikai adottságaival.

Az OKTK Közalapítvány támogatásával a közelmúltban lezárult kutatásunk eredményei szerint az iskola három típusú – egymással összefüggő, de forrásait, motivációját és megoldási eszközeit tekintve eltérő – támogatást nyújthat az erre rászoruló gyerekeknek:

- Az oktatási tevékenységhez legszorosabban kötődő pedagógiai kultúrából fakadó megoldások.
- A szolidaritási jellegű megoldások a helyi közösség megtartó és támogató erejének aktivizálásával.
- A professzionális gyermekjóléti szolgáltatások igénybe vétele.

*Sematikus ábrán az alábbiak szerint:*

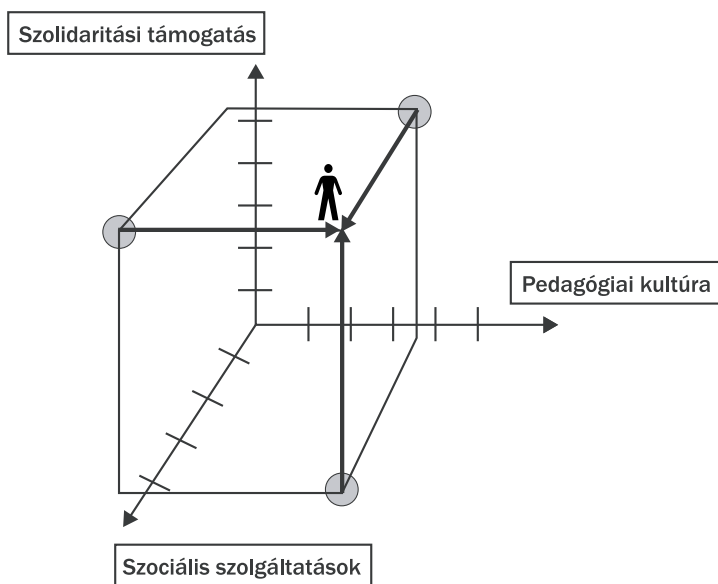


Az interjúk, a dokumentumelemzések<sup>16</sup> szerint ezek a tengelyek „eltérő hosszúságúak és részletezettségűek” lehetnek a különböző intézményekben; azaz különféle mértékben vannak jelen a megkérdezett fővárosi és debreceni intézményekben.

Az ún. „szociális érzékenységi mutató” formálisan persze viszonylag egyszerűen megszerkeszthető abból levezetve, hogy az egyes dimenziókban (az adott tengelyek mentén) mennyi elemet tudunk felsorolni. A gyerekek eltérő életkörülményei és sajátos igényei azonban ennél fontosabb szempontra irányítják a figyelmet! Arra a kérdésre kell válaszolni, hogy egy-egy konkrét esetre mennyiben áll készen ez a három dimenziós rácsszerkezet.

<sup>16</sup> Az itt bemutatott interjúk a kutatási dokumentumok részét képezik, nyilatkozóink anonimitásának biztosítása érdekében ez a forrás nem nyilvános.

*Az előző ábrán ezt az alábbiak szerint tudjuk bemutatni:*



Ahol a nyilak „értelmét” a három különböző irányból érkező hatások (azaz a konkrét támogató lépések) jelentik. Ezzel arra hívjuk fel a figyelmet, hogy a gyerek helyzetében a döntő fordulat megtételéhez való hozzájárulás hatékonyságának, eredményességének kulcskérdése: mennyire integrált, komplex és differenciált megközelítést tudnak nyújtani az oktatási célú szervezetek:

- *Integráltság* alatt azt értve, hogy a három támogatási forma készletei összehangoltan állnak-e rendelkezésre,
- *komplexnek* a kínált megoldások sokszínűségét (lehetséges legnagyobb gazdagságát tekintve) és
- *differenciáltan*, azaz a szükségletek széles skálájára alkalmazható módon. (Az ábrán a szürke körök jelzik ezeket a szempontokat!)

A felvett adatok alapvetően kétféle „típust” definiálhatunk a gyermekvédelmi funkciót ellátó pedagógusok körében. (Az eleve speciális szociális szakemberek iskolán belüli alkalmazására oly annyira elvétve találhatunk példát, hogy azt semmiképpen nem nevezhetjük működő gyakorlatnak az iskolai gyermekvédelemben. Ahol egyáltalán van iskolai szociális munkás, ott eleve speciális nevelési intézményről van szó, pl. gyógypedagógiai iskola.)

Az iskolák túlnyomó részében a gyermekvédelmi funkciót *egyetlen felelős pedagógus* látja el félállásban, esetleg órakedvezményes konstrukcióban. A pedagógus kijelölése többnyire nem szakmai szempontok szerint történik, amit mi sem bizonyít jobban, mint, hogy semmilyen speciális szakmai képzettségük sincs, és csak rövid ideig töltik be ezt a funkciót. Okunk van feltételezni, hogy a funkciót jobbára kényszerből vállalják el (pl. ilyen módon tarthatják meg a státusukat; pályakezdőként be kell vállalniuk „muszáj”-ból; a kevés óraszámuk miatt – melléktárgyakat tanító tanárok esetében – pluszt kell vállalniuk a törvényileg előírt óraszám teljesítése érdekében...stb.)



Ezek a pedagógusok érthető okokból kellemetlen többletmunkának érzik a gyermekvédelmet, ezért többnyire a kötelező adminisztrációra, ügyintézésre korlátozzák a tevékenységüket. Pl. az iskolai segélyek hivatalos kiutalása a szociálisan rászoruló tanulók részére (étkezési segély; tankönyv-támogatás...stb.)

„Az előző két kollégát Zsuzsa is ismerte személyesen, és a részükről úgy tapasztalta, hogy leginkább »púp« volt a hátukon a gyermekvédelmi munkakör. Ők is csak 1–2 évig csinálták (amíg muszáj volt, és nem lehetett lepasszolni egy másik kollégának), és a tevékenységük nagyjából az adminisztrációban, és az étkezési segélyek kiosztásában merült ki. A szakmai intézményekkel semmilyen szintű kapcsolatot nem építettek ki, nem volt szakmai végzettségük, sőt a gyermekvédelmi munkájuk ideje alatt sem vettek részt szakmai irányú továbbképzésen.” Forrás: Interjú egy iskolai gyermekvédelmi felelőssel (Zsuzsa).

Mivel a fenntartók felé statisztika formájában kötelező lejelenteniük a veszélyeztetett tanulók számát, ezért évente min. egyszer begyűjtik az osztályfőnököktől a megfelelő adatokat. Érdemi, személyes gyermekvédelmi munkát (folyamatos kapcsolattartás a szakirányú intézményekkel, a családokkal való munka, a veszélyeztetett gyerekek megismerése, segítése...stb.) nem igen tudnak végezni, mivel magát a funkciót rövid időre vállalják el, és a hatékony munkához csak hosszú évek alatt alakíthatók ki a megfelelő szakmai kapcsolatok, módszerek.

„A gyermekvédelmi felelősökkel az általános iskolákban már működik a kapcsolat. Az viszont szomorú észrevétele a szolgáltatnak, hogy legtöbbjük szakmailag képzetlen, nincsen kompetencia és jórészt elhivatottság sem a gyermekvédelmi munkához. Sőt, igen gyakran azzal sincsenek tisztában, mit is takar a gyermekvédelem, a veszélyeztetettség fogalma. Az összes gyermekvédelmi pedagógus eredetileg valamilyen kényszer hatására vállalja el a tisztséget.” Forrás: Gyermekjóléti szolgálati kérdőív.

„A gyermekvédelmisek munkaközössége sem működik kifogástalanul, mivel nagy a fluktuáció, az érdektelenség. Mindenképpen egy stabil, elkötelezett csapatra lenne szükség, hiszen ez a munka csak hosszútávon, jól kiépített és karbantartott szakmai kapcsolatrendszerek működtetésével tud eredményt felmutatni. Így esély lenne arra, hogy a másik oldal is ápolná a kölcsönös, partneri munkát. Egyelőre a munkaközösségben állandóan cserélődő pedagógus kollégáknak többségében fogalmaik sincsenek a gyermekvédelmi munkáról, minden évben az első értekezletet újra és újra az alapfogalmak, feladatok tisztázásával kell kezdenie. (Úgy kell mindent előlről kezdenie, hogy az »újak« nem titkoltan csak átmenetileg, kényszerből vállalták el a posztot, és csekély érdeklődést mutatnak az érdemi munkavégzés iránt...)” Forrás: Interjú egy iskolai gyermekvédelmi felelőssel (Marika).

Alapvető stratégiája ennek a „típusnak” az, hogy amint a konkrét problémás eseteket – amelyekkel egyénileg kellene kiemelten foglalkozniuk – automatikusan jelzik az illetékes szakintézménynek, s ezzel „lepasszolják” a feladatot, mivel részükről megoldottnak tekintik a feladatot. Maguk az iskolák is gyakorta azzal a megoldással élnek, hogy egyszerűen megszabadulnak (pl. magántanulói státusba helyezéssel, szakértői bizottsággal való áthelyeztetéssel) a problémás tanulóktól.

A kapott eredmények alapján – az intézmények illetve a szakemberek szerepértelmezését alapul véve – elvi típusokat tudunk alkotni. Vannak (1) nevelés-hangsúlyos, (2) szolidaritás-orientált és (3) szolgáltatás-párti intézmények.

Az elsöre – *nevelés-hangsúlyos* modellre – az a jellemző, hogy a pedagógiai program gazdagon tárgyalja a tanulók nevelésének színtereit és eszközeit. Az iskola változatos programokat kínál a gyerekeknek. Az iskola vezetőinek értékrendjében fontos pozíciót kap intézményüknek a kerület, a város iskolahálózatában (a rangsorban!) elfoglalt pozíciója. Itt – ha előkerül –

a szolidaritás célja a versenyhelyzet javítása (pl. „itt minden osztályban van televízió, amit a szülőkötől kaptunk” (részlet egy iskolaigazgatóval készült interjúból).

„Az iskola szellemisége igen-igen különbözik a normál iskolákétól. Itt minden személyesen a gyerekekre szabott. Ildikó úgy gondolja, nekik legelsősorban a gyermekek a klienseik, és ha muszáj a szüleikkel szemben is képviselni kell az érdekeiket.” Forrás: Interjú egy kísérleti iskola vezető szociális munkásával.

Az ilyen iskolák egy része azért nem működik együtt gyermekvédelmi problémák kezelésében a gyermekjóléti szolgálatokkal, mert még ez az intézménytípus be sem épült a szakmai kapcsolatrendszerre vonatkozó szemléletükbe. A komplex szakmai probléma-megoldások helyett itt csupán a hivatali eljárásokat ismerik, és ha jeleznek, gyakran az önkormányzat illetékes jegyzője felé teszik, kihagyva az elsődleges szakmai támogatást nyújtani képes intézményt (a gyermekjóléti szolgálatot).

A jelzői funkciót is nagyon részlegesen teljesítik, hiszen gyakran csak az iskolai hiányzások jelzik, s ezt is sokszor anélkül, hogy először házon belül utána járnának a hiányzások okainak.

„Az is gond még egyelőre, hogy a régi beidegződés még él, sokan egyenesen neki jeleznek egy-egy problémát, ahelyett, hogy az alapellátást nyújtó gyermekjóléti szolgálatot keresnék fel. (...) Eleve irreálisnak ítéli Ilona azt a törvény előírta kötelezettséget, amely szerint 10 óra hiányzás után az iskolának jelezni kell a jegyző felé. Ez túlságosan alacsony szám, hiszen gyakran a szülő egy-két napos csúszással hoz orvosi-egyéb igazolást. Az is általános jelenség, hogy a tanárok a késésért igazolatlan órát írnak be a gyermek ellenőrzőjébe, így aztán úgy jöhet a jelzés a hiányzásról a jegyzőnek, hogy közben a gyerek valójában mindvégig az iskola falai között tartózkodott. Az ilyen jellegű mulasztások orvoslása nem a jegyző, hanem az iskola nevelési feladatai közé kellene, hogy tartozzon.” Forrás: Interjú egy gyermekvédelmi szaktanácsadóval.

A diszfunkciós problémák sajnos nem csak az elhivatott, szakmailag kompetens gyermekvédelmi felelőst, és pedagógiai programot nélkülöző iskolákban fordulnak elő. A gyermekvédelmi felelősök másik „típusa”, akik a szakmailag és emberileg elkötelezett pedagógusok táborából kerülnek ki is többnyire „légüres térben” mozognak a munkahelyükön. Amennyiben teljes mellszélességgel felvállalják a gyermekvédelmi munkát, szinte törvényszerűen összekötkezésbe kerülnek pedagógus kollégáikkal. Az mindenképpen alapvető feltétel, hogy az iskola vezetője elismerje személyét és munkáját, mivel csak ez a „hierarchikus” felülről jött védelem teremtheti meg a zavartalan gyermekvédelmi munka minimális feltételeit.

„Éva szerint az önismereti munka nem maradhatna ki egy tanárember szakmai felkészítéséből sem, már csak azért sem, mert a pedagógus munkájának sikere, életképessége nagyrészt a személyiségén múlik. A pszichológiai kultúra viszont szinte ismeretlen fogalom pedagóguskörökben. (...) Éva rendszeresen tapasztalja kollégái körében, hogy automatikusan hátrítják a tanórák szűk keretén túlmenő problémákat. Alapvetően kétpólusú hozzáállást talál jellemzőnek: a pedagógusok túlnyomó része kikéri magának, hogy neki a gyermek iskolai teljesítményén kívül bármilyen más gondjával bármilyen dolga lenne. Emellett az énképük szerint ők teljesen »okék«, kiegyensúlyozottak, ha probléma van, az biztosan nem a az ő személyes felelősségük, hibájuk semmilyen szinten. Éva egyszer önszorgalomból (és kíváncsiságból) elvégzett egy felmérést a munkahelyén a »kiegési szindrómákról«. Kollégái felháborodottan utasították vissza még a feltételezést is (100 százalékos arányban vallották azt, hogy semmi ilyen jellegű »tünet« nem jelentkezik náluk...) Egyszerű freudi fogalommal – reakcióképzés – élve, mintegy átvetítik az összes személyiségproblémájukat a másik oldalra, a gyerekekre, a szülőkre, a társadalomra.” Forrás: Interjú egy iskolai gyermekvédelmi felelőssel (Éva).

Ez a fajta szemlélet alapszinten ellentmondásos, hiszen miközben az ilyen gondolkodásmóddal bíró pedagógusok nem vállalják fel a gyermekvédelmi – szociális-pszichés – problémák kezelését a tanulóik körében, csak a legkritikább esetben tartják a gyermekvédelmi munkájukban való akadályozottságuk okának a saját szakmai inkompetenciájukat. Számos gyermekvédelmi felelős által kitöltött kérdőív tanúskodik arról, hogy miközben nem tudnak szakmai képzettséget felmutatni, azt az álláspontot képviselik, hogy maguk is el tudják látni a tisztjüket segítség nélkül. Arra a további kérdésre pedig, hogy mit tartanak a munkájukat hátráltató tényezőknek, rendszerint a szülőket említik...

A strukturált interjú két kérdése is például szolgálhat a fentiek alátámasztására: *Véleménye szerint, a pedagógiai tevékenység mellett (gyermekvédelmi felelősként) el lehet-e látni az iskolai gyermekvédelmi munkát?* 15. Kérdés.

Erre a kérdésre az általunk felvett kérdőívek mintegy 90 százalékában a válaszok igenlők voltak. Mindössze 10 százalékuk választotta a harmadik lehetőséget, miszerint „*Nem, mert kevés gyermekvédelmi, szociális, jogi ismerettel rendelkezünk*”. (A harmadik válaszlehetőséget választók közt szerepeltek azok a gyermekvédelmi felelősök, akik személy szerint speciális szakmai képzettséggel rendelkeztek, míg az igenlő válaszlehetőséget beikszelők között egyetlen speciális kvalifikációval rendelkező pedagógus sem volt...)

A másik: *Milyen tényezők nehezítik a munkáját?* (21. Kérdés) Itt a válaszok több, mint 50 százalékában a szülőket jelölték meg a megkérdezett pedagógusok, de megemlítsre kerültek a körülményes hivatali ügyintéзések, a munkaidő rövidege, a gyerekcsoportok intoleranciája, a túlzott adminisztrációs kötelezettségek... stb.

Csupán egyetlen esetben találkoztunk azzal a válasszal, miszerint akadályozó tényező a megfelelő szakmai tudás hiánya. (Az iskolai ártalom fogalma – példának okáért – viszont egyetlen egyszer sem került elő...)

A következő – *szolidaritás-orientált* – modellben kiemelkedik az iskola vonzáskörzetének „minősége”. Az iskola ebben a modellben többféle funkció hordozója, színtere az „...itt működik, ... mi tartjuk fenn, stb.” típusú helyzetleírás fejezi ki ennek a dimenzióknak a fókuszba állítását.

Az osztályfőnök elmondta, ez a kerület úgy épült meg, hogy a lakótelepi infrastruktúra megépítése, fejlesztése fejében a VIII. kerület lumpenrétegének egy jelentős részét kitelepítették ide. Ennek a szociálpolitikai intézkedésnek az lett az eredménye, hogy kb. öt év alatt valóságos „Harlem” lett a kerületi lakótelepekből. A fluktuáció viszont működött, a slumosodás következtében alászálltak az ingatlanárak, így a kispénzű értelmiségi rétegek tudtak ide beköltözni. A lakosság összetétele nagyon „konfliktusérzékeny” pont lett. Az értelmiségi réteg idővel megerősödött, és komoly tagozatos iskolákat akart a gyerekeinek, s azért is hajlandó lett fizetni, hogy a lumpenréteg gyermekeit izolálják az övétől. László – az osztályfőnök – ezt inkubálási adónak nevezi. Így jöttek létre ebben az iskolában is a „maradék” osztályok, amelyek dugig vannak szélsőségesen antiszociális, mentálisan retardált gyerekekkel. Az iskola pedig ki van szolgáltatva a jómódú szülői rétegnek, hiszen ők finanszírozzák a tagozatokat. Az iskolavezetés pedig a tagozatokat szeretné erősíteni és kifelé propagálni, hiszen ez adhat csak jó státust az iskolának. (Forrás: Pistike vizsgálat – Gabi.)

„Olyannyira túlterheltté vált az iskola, hogy lassan belefut az újabb és újabb társadalmi elvárásba. (Előfordult már, hogy egy szociális alapítvány szabályosan utasította az iskolát, hogy szervezzen gyűjtőakciót, majd az így összeszedett pénzbeli és természetbeni adományokat szolgáltatassa be az alapítványnak.) Marika nem tartja elfogadhatónak, hogy egyrésről az iskolát multifunkciós intézményként akarják látni, de az elvárásokhoz nem társul eszközbeli segítség.” Forrás: Interjú egy kertvárosi iskola gyermekvédelmi munkájáról.

Az ilyen intézményekre, illetve az itt foglalkoztatottak szemléletére jellemző, hogy az iskola képviseli az ideális értékrendet, s az állampolgárságban van a hiba, amiért nem képes megfelelni az iskola jogos elvárásainak. Ebből az alapállásból nem lehetséges hatékony segítséget nyújtani.

„Az iskola rendre az általa ideálisnak tartottat várja el a szülőktől, egy olyan valóságban, amelyben ezeket a normákat megközelíteni gyakran szinte lehetetlen. Így aztán a pedagógus a problémákat szívesen hárítja át a családokra, a szülőkre, a gyerekekre. Ilyen hozzáállással nehéz valódi kommunikációt folytatni és együttműködni és leginkább a problémákat megoldani. El kellene tudni fogadniuk a realitást, meg kellene próbálni a kritikát kicsit félretéve megérteni a gyerekeket és szüleiket és megkeresni az adott helyzetben a legkevésbé rossz megoldást. Ez így talán cinikusan hangzik, de jó, sőt legjobb megoldásokról sajnos legtöbbször csak álmodni lehet. Segíteni csak úgy tud a tanár, a gyermekvédelmi felelős, a szociális munkás, ha a körülményeket elfogadva próbál a valóság talaján segíteni az adott szituációban. Az iskola viszont eredményeket akar produkálni, minden figyelme erre irányul, és maximálisan elvárja a szülőktől is a közreműködést a saját elképzelései szerint.” Forrás: Interjú kerületi családsegítő vezetőjével.

A harmadik – *szolgáltatás-párti* – modellben a gyerekek kritikus egyéni élethelyzete a hívó szó. Az iskolai kérdőív, vagy a vezetői interjú itt általában a tanulókörösség jellemzésével kezdődik. Jellegzetes, hogy ez az esetek többségében nagyon heterogén összetételt mutat. Kutatás-módszertani tapasztalat, hogy ezekben az iskolákban „könnyű eljutni” az iskolai szociális munkáshoz, a gyermekvédelmi felelőshöz, aki maga is „a vezetéshez közelinek” írja le az intézményen belüli státusát.

„Anna a kerületi nevelési tanácsadót vezeti, és jobbra a nagyobbacska magatartás zavaros gyerekek gondozását végzi. Kicsit rezignáltan nyilatkozik az iskolákkal való együttműködésről. Az a néhány pedagógus, aki bejön hozzájuk, többnyire nyitott, és elismeri a pszichológusi munka jelentőségét. Ezek a tanárok maguk is érzékenyek a gyerekek lelki-mentális problémáira. Érdekes módon ez a fajta érdeklődés, érzékenység egyenes arányban tűnik el az egyre nagyobb korosztályt tanító pedagógusokból.

Az iskolai gyermekvédelem pedig jobbra eszköztelen és egyébként is teljesen személy-pedagógusfüggő. Az, hogy mit jeleznek le nekik »hivatalból«, az is személyfüggő. Ami pedig a hozzájuk transzponált ügyeket illeti, bizony legtöbbször csak »papírgyártás és tologatás«. Nem a probléma leküzdése sokszor a cél, hanem a lepasszolása, a kikerülése. Nagyon sok közös esetmegbeszélésre lenne szükség ahhoz, hogy a pedagógusok maguk is be tudjanak lépni a problémák kezelésébe. Gyakori viszont, hogy a nevelési tanácsadótól »varázskulcsot« várnak, amellyel egy csapásra meg lehet oldani a gondokat. Így viszont nem lehet kiépíteni egy folyamatos együttgondolkodást, mivel a tanárok el sem jönnek hosszabb távon konzultációkra. Ilyen szemlélettel és körülmények között egy szem félállású gyermekvédelmi felelős nem sok eredményt érhet el az iskolájában.” Forrás: Interjú két iskolapszichológussal.

Találkoztunk olyan iskolával, ahol eredetileg gyermekek személyiségfejlesztését vették célba, de közben kiderült, hogy ez a fajta »fejlesztés« a programot majdan tanító pedagógusokra is jócskán ráért...

„A gyerekközpontú szemléletet nem volt nehéz kialakítani a fejekben, mégis sokat jelentett, hogy a Csendes Éva nevével fémjelzett életmód-életvitel programot az iskola a kötelező tanmenet szerves részévé tette. A program tartalmaz kommunikációfejlesztést, önismeretet, személyiségfejlesztést, konfliktuskezelést. A program iskolai tanításához és működtetéséhez elengedhetetlen volt, hogy a pedagógusok részt vegyenek a módszertani képzésen, amely nem csak a program tanítását, hanem a »tananyag« saját bőrükön való megtapasztalását is jelentette.

Gabriella szerint az ilyen jellegű képességfejlesztésnek alapvető »tananyag« kellene lennie a pedagógusképzésben! Meggyőződése, hogy a pedagógus legfontosabb szakmai eszköze a személyisége, éppen ezért a tanárképzésbe való belépés feltételül ő maga pályaaalkalmassági felmérést vezetne be. A tapasztalatai egyre lehangolóbbak, hiszen alig jönnek már lelkes hallgatók gyakorlatra. (...) Az iskolai ártalom fogalma azért még itt is kényes téma, az önfejlesztés szükségessége még mindig nem maradéktalanul elfogadott szakmai-etikai igazság.” Forrás: Interjú egy iskolaigazgatóval.

„Ahhoz, hogy az új nemzedék képes legyen a lelki-társas szükségleteinek, problémáinak definiálására, nagyon fontos lenne önismereti-személyiségfejlesztő képzést beilleszteni már az általános iskolák aseptantervébe. Éva úgy érzi, ennek a legfőbb akadály a még mindig az, hogy tabu ilyen jellegű témákról nyilvánosan beszélni. Mindennek a megváltoztatásához, legelőször az oktatói-nevelői szakmában kellene a szemléletváltást forszírozni, hogy a szociális-segítő szakma megjelenhessen az iskolában. Az együttműködést magától értetődővé és zökkenőmentessé kellene tenni, hiszen amíg a szerepek nem voltak kidolgozva és átláthatóan kiosztva, addig gyakori volt a konfliktus pl. családsegítővel is. Más volt a nézőpont, a szemlélet. Marika nem hatósági jogkörre vágyik, hanem arra, hogy az iskolában dolgozó tanárok problémaérzékenysége legyen erőteljesebb.” Forrás: Interjú egy kertvárosi iskola gyermekvédelmi munkájáról.

Az elemzések végkövetkeztetéseként a kutatóban megképződött egy negyedik – egyelőre hipotetikusan létező – *komplex modell* középpontjában az a feltételezés állna, hogy az iskolának abba a világba kell beilleszkednie, amely a parancsok és utasítások helyét a széles körű társadalmi nyilvánossággal, a célokban és a problémák megközelítési módjában való nagyfokú megegyezéssel váltja fel, s az oktatási intézmény ezt a egyeztetési, „összeillesztési” folyamatot eszköznek és célnak is tekinti egyben. Azaz munkájával, tanulás-szervezési megoldásaival az ehhez szükséges készségek kialakítását szolgálja. A tanulók szükségleteinek elemzéséből építkező innovatív iskolák kinyitják kapuikat a környezet előtt és tényleges közreműködői szerepeket kínálnak a szülők és más külső tényezők számára. Ez persze az autoriter pedagógus szakmai önkép elvetésével, a tanúlással összefüggő szolgáltatások diverzifikációjával jár.<sup>17</sup>

A nevelési folyamatok szervezői figyelembe veszik a gyerekek életmódját, életkori sajátosságait, játékra, gazdag kommunikációra, differenciált mozgásra helyet biztosító pedagógiai környezetet kínálnak, amely alapját adja a pszichofizikai állóképesség kibontakoztatásának. A tanuló valódi életkörülményeit tükröző iskolai tananyag – információgazdag, sokeszközű környezetben, ahol a tárgyak és a problémák sokaságával van módja találkozni a tanulóknak – cselekvő gondolkodásra és kreativitásra alapozódó releváns társadalomismerettel vérteti fel őt. A társas helyzetek sokfélesége a társas viselkedés szituatív elemeinek gyakorlása révén az önismeret fokozásához járul hozzá, ezáltal növelve az empátiát és a kooperációkészséget.

„Ágnes az esetmegbeszéléseken gyakran tapasztalja, hogy a klienseket (általában a szülőket) a pedagógusok, de sajnos gyakran a szociális munkások sem veszik partnernek. Nem ritka az ellenségeskedés, a bűnbakkeresés, ahelyett, hogy közös problémamegoldásról szólna a megbeszélés. Nem csak az egyenrangú kommunikáció, hanem a munkamegosztás is sántít.” Forrás: Interjú családsegítő vezetőjével.

„Ma Éva az intézmény vezetője. Bár még mindig fájlalja tanári pályája megszakadását, hiszi, hogy új hivatása pótolhatatlan értékekre tanította meg. Hosszú belső küzdelemmel, de képes volt számos előítéletet felszámolni, érzékenyebbé vált a többi ember megértésére. Rá kellett döbbsennie, hogy »vérbeli« pedagógusként erőszakosan, felülről akar segíteni, és meg akarja

17 Forrás: Newsletter 1996. 3. Bertelsmann Foundation.

mondani a klienseknek mit és hogyan kell csinálniuk. Ezen a terepen viszont azonnal kiderült, hogy ez a mentalitás nem működik.” Forrás: Interjú a gyermekjóléti szolgálat vezetőjével.

A környezet kihívásai iránt érzékeny és a megoldást a gyerekek szocio-kulturális státusának alapulvételével elképzelő nevelési intézmények számára az iskolai oktató-nevelő munka peremén létező szociális gondoskodás eszközrendszeréből az alábbi elemek tekinthetők a legmeghatározóbbaknak:

– *Az intézmény, iskola kapcsolata társadalmi környezetével.* Szülői kapcsolatok (iskolaszék szülői munkaközösség, szülőcsoportok aktivitása, egyéni szülői kezdeményezések, az ún. „kritikus szülők”). Hatósági, fenntartói, felügyeleti kapcsolatok (a kapcsolattartás jellege, céljai, eredményei, fogyatékosságai alapján)

A pedagógus szakma tragikus társadalmi alulértékeltsége egy olyan kompenzáló reakciót vált ki gyakorta a tanárokból, hogy a saját értékrendjüket a legmagasabb rendűnek, az ideálisnak definiálják. Ezzel a fajta alapállással ellensúlyozni próbálják azt, hogy az elmúlt évtizedekben komoly presztízsvesztést szenvedtek el. Így az iskola a saját szempontjai szerint válogat, értékkel, s a nagy tömegben lecsúszó alsó középosztály, az eleve periférián lévő alsó osztályok gyermekei kínos, kellemetlen, nem kívánt elemei lesznek a kötelező oktatásnak. Mivel még hozzájuk képest társadalmilag, egzisztenciálisan is magasabban helyezkednek el, ezt a réteget nem nehéz azonnal maguk alá utasítani. Az ilyen helyzetből jövő szülők nyílt bírálata, felelősségre vonása magától értehető viselkedési stratégia. A partnerként való bánásmód igen ritka. Egy alsó tagozatos gyermekvédelmi felelős tanítónő számolt be arról a kiemelt esetről, amikor úgy oldotta meg az érintett roma kislány problémáját, hogy kiment családot látogatni és felelősségre vonta a családfőt, hogy „milyen apa maga?” egy romos putriban hagyja lakni a családját...

„Sajnos a nevelési tanácsadó sem számít kedvelt helynek a szülők körében. Akár mumusnak is nevezhetnénk ezt az intézményt, mivel a szülők számára ők a félelmetes hatóság, akik eldöntik, hogy alkalmas-e iskolába járásra a gyermekük. Általában a problémákkal küszködő családok úgy érzik, hogy a nevelési tanácsadóban és az iskolában felszínre kerülnek és nyilvánvalóvá válnak a kudarcaik. A szülő így eleve kiszolgáltatottnak érzi magát és gyermekét, messze nem hiszi el, hogy partnerként kommunikálhat bármelyik intézménnyel is.” Forrás: Interjú egy iskolai gyermekvédelmi felelőssel (Zsuzsa).

– *A gyermekvédelem iskolai szabályozása.* A dokumentumok és a napi ügyvitel szintjén, az erre a feladatra kialakított szervezet (megbízások rendszere), intézkedési algoritmus (a probléma észlelésétől a gyermek biztonságának eléréséig). Szolidaritás a testületben, a szülők között és a gyermekközösségben (intézményei, formái, a vezetői támogatás eszközei).

„Addig a gyermekvédelem nem igen rúghat labdába, amíg nem a gyermekek érdeke lesz a legfontosabb!” Forrás: Interjú egy kerületi családsegítő szolgálat vezetőjével.

A problémás gyerekek egyéni „kezelése” igen kevésbé működik szervezett szakmai algoritmusok szerint, nem ritka, hogy a „kényelmetlen” tanulókat elszeparálják külön osztályokba. Az ilyen diszkriminatív jellegű osztályszervezés van, hogy a jó érdekképviselési pozícióból diktaáló szülők is támogatják (esetleg maguk kényszerítik ki az iskolavezetést ez irányú döntéseit...)

– *A gyermekjóléti támogatások formái.* (segély, ingyenes tankönyv stb.). A szükségletek felmérésének módszerei forrásai, az elosztás szabályozottsága.

„Az ő előtti gyermekvédelmi munka szinte csak az adminisztrációból a segítézésből, és a hiányzások szülőkön való »megtorlásából« állt.” Forrás: Interjú egy iskolai gyermekvédelmi felelőssel (Zsuzsa).

– *A tanulók, gyerekek nevelésében közreműködők legfontosabb jellemzőinek értékelése* – természetesen csak a fent jelzett szempont alapján. (A szakmai, pedagógiai és egyéb képesítések a nem kizárólagosan tanítással foglalkoztatottak munkakörei, feladatai fluktuáció, a dolgozók kötődésében szerepet játszó mozzanatok.) Szociális ismeretek és szociális tudás a nevelőmunkában.

A szakmai kompetenciák hiánya nem csak az általánosnak mondható szakmai igénytelenség következménye. Azok a gyermekvédelmi felelősök, akik komoly elhivatottsággal próbálják végezni a munkájukat, sem jutnak könnyen hozzá a szakmai továbbképzésekhez, szupervíziós lehetőségekhez. Az egyik kerület gyermekvédelmi munkaközösségének aktív vezetője szinte teljesen önerőből képzi magát, nemcsak maga járt el szabadidejében továbbképzési szakmai fórumokra, hanem a hivatalos szakmai kapcsolatrendszerét is saját „szakállára” építette ki mindenféle iskolai segítség, utasítás nélkül.

„Marika elvállalta a feladatot úgy, hogy gyakorlatilag semmit sem tudott a szakmai elvárásokról. Kérdezni nem nagyon kérdezett a kollégáktól, mert tapasztalatai szerint ők sem értertek ehhez a speciális feladathoz, meg a büszkesége-hiúsága is visszatartotta. (Kezdő pedagógusként sok megalázó szituációt élt át, ahol az idősebb kollégák leszólták, leftymálták tapasztalanságáért...)”

„Amikor Marika elvállalta a kerületi gyermekvédelmisek koordinálását, fogta magát, és felkereste az összes kerületi szociális intézményt, időpontot kért a vezetőktől. Mindenhol bemutatkozott, és letette a szakmai kapcsolatrendszer alapköveit. Rendszeresen eljár a fővárosi értekezletekre, és hozza-viszi az információkat.”

„Saját maga kezdett utána járni a szakmai továbbképzési lehetőségeknek. A családsegítő központ akkoriban előadásorozatot tartott szolgáltatás jelleggel. Ő önszorgalomból eljárt ezekre az előadásokra. A szakmai intézményeknek is feltűnhetett az érdeklődése és lelkesedése, mert két év után felkereste a Pedagógiai szolgálat vezetője azzal a kéréssel, hogy vállalja el a gyermekvédelmi felelősök munkaközösségének vezetését.” Forrás: Interjú egy iskolai gyermekvédelmi felelőssel (Marika).

– *A tanulók, gyermekek összetétele.* A beiratkozottak főbb kategóriái, életkoruk, szülei, családjuk szociális státusa, etnikai hovatartozása alapján. Az iskolalátogatási fegyelem, évközi tanulómozgás, a tanulóközösség egészségügyi helyzete (fogyatékoság, függőségek, rizikófaktorok).

Nagyon nehéz a pedagógusoknak nap mint nap szembesülni azzal, hogy a náluk sokkal jobb egzisztenciális helyzetben élő szülők (következtében gyerekek) körében nem igen van tekintélyük. Ez a réteg a kapitalista mintára szolgáltatásnak fogja fel az iskolát, nem felelté álló kötelező hivatalnak.

„Az ún. elit (gazdag) rétegből származó gyermekeknél gyakran megfigyelhető, hogy tudatosul bennük a pedagógustársadalom erkölcsi-egzisztenciális alulértékeltisége, amely széleskörű jelenség a tanár-diák viszony újszerű feszültségeiben is megmutatkozik.” Forrás: Interjú a gyermekjóléti szolgálat egy munkatársával (Virág).

Ezeknek a nézőpontoknak a végiggondolása nem tekinthető mindennapos rutinnak a pedagógiai kultúrával rendelkező iskolavezetés számára. Ezek egyben egy másik önálló szakmai kultúra, az iskolai gyermekjólét kérdései. Az elmúlt néhány évben létrejött gyermekvédelmi szolgálatok munkatársai, az iskolák gyermekvédelmi felelősei, az ifjúságpedagógusok, az iskolapedagógusok, az iskolai szociális munkások, a szociálpedagógusok, a gyógypedagógusok, a fejlesztő pedagógusok és más segítő foglalkozásúak azok, akik, fel kell, hogy tegyék ezeket a kérdéseket.